Pensamento e linguagem: perspectiva interativa e dialógica em sala de aula

Thought and language: interactive and dialogical perspective into the classroom

Célia Maria Onofre Silva[1]

Resumo

Com base nos referenciais teóricos de orientação que partem dos pensamentos de Bakhtin, Vygotsky e Wallon, este artigo analisa os conceitos de pensamento e linguagem, interação verbal, dialogismo e dialogicidade, considerando suas implicações na sala de aula. Enfoca a linguagem verbal como exercício da interação social e mediadora entre o social e o individual. Considera que ao aprender a falar o sujeito também aprende a pensar, e que cada palavra falada é a revelação das experiências e valores de sua cultura. O pensamento complexo é a via de acesso à re-ligação de saberes, pois abre a possibilidade do diálogo entre os vários pontos de vista dos autores pesquisados neste trabalho. Objetiva ampliar e enriquecer as discussões sobre pensamento e linguagem na relação interativa e dialógica em sala de aula, a favor do ensino-aprendizagem e da promoção do aluno como ser sujeito sócio-histórico e cultural. O estudo foi realizado utilizando procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica buscando nos autores socioconstrutivistas os fundamentos que explicam a relação pensamento e linguagem. Os resultados ressaltam a interatividade, indicando que a concepção dialógica contém caráter social da produção de idéias e textos, fundamentada numa concepção de que o diálogo é o elemento constitutivo da linguagem, estabelecido através da interação verbal entre os sujeitos.

Palavras-chave: Pensamento. Linguagem. Interação verbal. Diálogo. Sala de aula.

Abstract

Based on the theoretical references for guidance leaving the thoughts of Bakhtin, Vygotsky and Wallon, this article examines the concepts of thinking and language, verbal interaction, dialogism and dialogue, considering its implications in the classroom. Focuses on the verbal language as an exercise of social interaction and mediator between the individual and social. Believes that by learning to speak the subject also learn to think, and that every word spoken is the revelation of the experiences and values of their culture. The complex thinking is the means of access to the re-connection of knowledge, because it opens the possibility of dialogue between the different views of the authors investigated in this work. Objective enlarge and enrich the discussions on thinking and language in interactive and dialogical relationship in the classroom, in favor of the teaching-learning and the promotion of student and be subject sociohistórico and culture. The study was conducted using methodological procedures of the literature search looking for the perpetrators socioconstrutivistas the reasons that explain the relationship thinking and language. The results indicate that the design contains dialogical nature of social production of ideas and texts, based on a concept of that dialogue is the building block of language, established through the verbal interaction between the subjects.

Keywords: Thought. Language. Verbal interaction. Dialogue. Classroom.

---

[1] Célia Maria Onofre Silva – Doutora em Educação – UFC. Mestre em Educação em Saúde - UNIFOR. Especialista em Tecnologia Educacional - UNIFOR. Pedagoga. Professora Titular da Universidade de Fortaleza. Campo de atuação em Psicologia como docente e pesquisadora do Curso de Psicologia. Participou do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza de fevereiro de 2006 à julho de 2008.

Introdução

A interatividade como uma atividade mútua e simultânea da parte de dois ou mais participantes, normalmente trabalhando em direção ao mesmo objetivo, tem sido um dos temas discutidos atualmente no campo educacional, sob os mais diversos enfoques. O termo interação não é novo, passou a ser muito usado nos últimos dez anos, com ênfase na capacidade do ser humano de relacionar-se com indivíduos, seu ambiente e objetos. Segundo Lèvy (1999), a palavra interação assume uma dimensão de interatividade para modernamente ressaltar a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. Essa concepção reitera uma tendência mais abrangente da interação, a qual relaciona pessoas a informações ou conhecimentos, e aprendizagem. Daí porque interatividade passou a ser uma condição chave em nosso atual contexto, na medida em que a relação interativa caracteriza uma forma de participar ativamente do aprendizado e da vida. Trazemos, então, esse conceito para o âmbito escolar no sentido de mais atuação, participação e comunicação na perspectiva do ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e alunos entre si.

A interação mútua se dá através de ações interdependentes, isto é, cada agente, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e também tem seu comportamento influenciado. Em interações onde se engajam dois ou mais agentes, o relacionamento evolui a partir de processos de colaboração, de trocas e de comunicação. Essa concepção de interatividade discutida no âmbito da ação e do conhecimento emerge de uma profunda compatibilidade com a epistemologia de base *construtivista e sociointeracionista*.

Wadsworth (1997) encontra no construtivismo piagetiano a concepção de que na infância todo o conhecimento é uma *construção* resultante de ações interativas da criança que podem ocorrer com o conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. O conhecimento físico é o conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos, como tamanho, forma, textura, peso e outros. Esses objetos e eventos permitem-nos construir suas propriedades somente na medida em que atuamos sobre eles. O conhecimento lógico-matemático é o conhecimento construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos, e só pode se desenvolver se a criança agir física e mentalmente sobre eles. O conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações (interações) com outras crianças e com os adultos. Nessas interações umas com as outras e com os adultos, as crianças encontram as oportunidades para a construção do conhecimento social. O conhecimento social é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção, sejam regras, leis, moral, ética, valores, sistema de linguagem. Estes tipos de conhecimentos se originam na cultura e podem ser diferentes de uma cultura para outra. A formulação desses conceitos tem grandes implicações para a prática educacional e escolar. As salas de aula e os demais espaços da escola são ricos em interações sociais de várias maneiras: interações com colegas, com professores, com outros adultos etc. que favorecem o intercâmbio de idéias, particularmente importante para o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, e sócio-afetivo.

Ainda, do ponto de vista construtivista piagetiano, Ferreiro (2001) explica que a natureza assimiladora e não simplesmente registradora do conhecimento, coloca o desenvolvimento cognitivo como um processo interativo e construtivo, opondo-se aos processos maturativos e puramente exógenos. Portanto, todo conhecimento implica sempre uma parte que é fornecida pelo objeto com suas propriedades físicas, sociais e culturais e uma parte que é fornecida pelo sujeito com a organização de seus esquemas de assimilação. Assim, as modificações nos esquemas cognitivos não são resultado de uma tendência à mudança ou de uma maturação endógena, mas o resultado da interação com o mundo e os objetos socioculturais.

> Conforme o tipo de objeto com que interage e conforme o nível de desenvolvimento do sujeito, o termo ação pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas, assim como a ações materiais individuais. No entanto, o que importa assinalar é que a ação envolve: a) uma transformação do objeto. Às vezes, uma transformação física; porém, mais importante ainda, uma transformação conceitual); b) uma transformação do sujeito (às vezes, uma ampliação do domínio de aplicação de seus esquemas; às vezes uma modificação de seus esquemas; às vezes, uma modificação de seus esquemas cognitivos) (FERREIRO, 2001, p. 94).

Com base nesse referencial, a interação educativa situada no contexto ensino-aprendizagem, admite que os alunos não constroem significados a propósito de um conteúdo qualquer, praticamente os conteúdos escolares são formas culturais já construídas, já

elaboradas em nível social. A aprendizagem pressupõe uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que os alunos devem assimilar os conhecimentos, apropriando-se deles, atribuindo-lhes um conjunto de significados que vão além da simples recepção passiva. Dessa forma, o progresso cognitivo é, pois, construtivo na medida em que o crescimento intelectual não consiste em uma adição de conhecimentos, mas em grandes períodos de reestruturação e, em muitos casos, reestruturação das mesmas informações anteriores, que mudam de natureza ao entrar em um novo sistema de relações.

Daí, a compreensão de que o papel do professor consiste em agir como intermediário ou mediador entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los. *De um ponto de vista científico, o professor é apenas o organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno* (VYGOTSKY, 1998, p. 174).

Coll e Solé (1996) ressaltam uma verdadeira re-conceituação da interação educativa durante os últimos quinze anos, a partir de enfoques teóricos distintos: cognitivo (Piaget), sociocultural (Vygotsky), psicogenético (Wallon) e sociolingüítico (Bakhtin). A abordagem cognitiva, e mais concretamente a teoria genética de Jean Piaget, com sua insistência sobre a importância da atividade construtiva e interacionista no processo de aprendizagem. A abordagem sociocultural de Vygotsky ou da teoria sóciogenética e sociocultural com extensões recentes no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, da educação e ensino, seu interesse é deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferentes naturezas que convergem para a interação social; A abordagem psicogenética ou a psicogênese da pessoa, em que a interação do homem e meio é claramente presente na obra de Wallon. "O 'socius' ou o 'outro' é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica" (WALLON, 1979, p. 156).

Ao estudar o desenvolvimento da inteligência e da aquisição do conhecimento, reconhece Wallon a interação de fatores cognitivos e afetivos que em grande parte é função do meio social. Para que a inteligência possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta são necessárias interações com instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio (WALLON, 1971). Daí a aproximação sociolingüística e sua função interativa com o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que a sala de aula configura um espaço comunicativo e psicossocial. Esse é um campo de investigação de como funciona a linguagem nas interações entre o professor e os alunos, entre os iguais e entre as crianças e o adulto, atuando como suporte para a aquisição de outros tipos de conhecimento como para a utilização de outros instrumentos culturais.

Interatividade e sua função sociolingüística

> A troca e a comunicação entre os indivíduos são a conseqüência mais evidente do aparecimento da linguagem. [...] Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. [...] No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o mundo das representações interiores (PIAGET, 1997, p. 24-25).
>
> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2002, p. 113).
>
> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2000, p. 486).
>
> A linguagem, ela não é, na verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos. Se há por vezes um atraso num ou noutro, a sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio (WALLON, 1968, p. 186).

De acordo com as citações acima apresentadas, as concepções sobre pensamento e linguagem dos autores Piaget, Bakhtin, Vygotsky e Wallon convergem para o ponto de vista de que a linguagem verbal, por sua função interativa, é mediadora entre o social e o individual.

A linguagem falada para Piaget (1997) é uma forma de conhecimento social porque a criança, ao

aprender a palavra como representação simbólica, torna-se apta a comunicar-se de modo efetivo com as pessoas. Inicialmente, a criança diz uma palavra como se fosse uma sentença, e sua facilidade lingüística faz com que expanda rapidamente seu vocabulário, graças à interação social.

> Sem dúvida, sem a imitação primitiva dos outros e sem a necessidade de chamar seus pais e de agir sobre eles, a criança não aprenderia, talvez nunca, a falar: em um sentido o monólogo não é resultado senão de um choque em torno de palavras aprendidas em função de outrem (PIAGET, 1973, p. 44).

O rápido desenvolvimento dessa forma de representação simbólica (linguagem falada) tem conseqüências tanto para o desenvolvimento cognitivo como para o afetivo, observadas no estudo do desenvolvimento da linguagem, no âmbito individual e social, relacionadas ao estágio pré-operacional (dois a sete anos), de acordo com as pesquisas do referido autor.

> [...] a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se constituir no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 1997, p. 24).

Observamos a partir dos estudos sobre a evolução da linguagem infantil que esse processo é permeado pelos sentimentos vividos nas relações interpessoais e intrapessoais, tanto no que se refere aos fatores cognitivos e aos aspectos sócio-afetivos implicados no desenvolvimento do indivíduo que ocorre em interação com o meio social e cultural.

> Considerando as relações sociais em crianças de dois a sete anos, Piaget (1997) ressalta três grandes categorias de fatos que podem ser evidenciados com o desenvolvimento da linguagem. Em primeiro lugar, a criança descobre as riquezas de um mundo de realidades superiores a ela - de seus pais e dos adultos que a cercam, aparecendo como seres grandes e fortes. Um eu ideal se propõe ao eu da criança, que esta procura copiar ou igualar – submissão inconsciente, intelectual e afetiva. Em segundo lugar, existem todos os fatores de troca, com o adulto ou com outras crianças, e essas intercomunicações desempenham igualmente papel decisivo para os progressos da ação. Em terceiro lugar, a criança não fala somente às outras, fala também a si própria (linguagem egocêntrica).

O monólogo e o monólogo a dois ou coletivo, típicos da linguagem egocêntrica, concebida por Piaget (1973), constituem mais de um terço da linguagem espontânea entre as crianças até por volta dos quatro anos, quando a fala egocêntrica diminui e progressivamente vai se desenvolvendo a linguagem socializada. No monólogo,

> [...] a palavra permanece efetivamente, para a criança, muito mais próxima da ação e do movimento que para nós. [...] Se a criança fala, mesmo só, para acompanhar sua ação, pode inverter essa relação e servir-se das palavras para produzir o que a ação não realizaria por si própria (PIAGET, 1973, p. 40-41).

A forma de monólogo coletivo "é a mais social das variedades egocêntricas da linguagem da criança, pois junta ao prazer de falar o de monologar diante dos outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse destes sobre sua própria ação e seu próprio pensamento" (PIAGET, 1973, p. 45). Nas observações do referido autor, a criança de 6 a 7 anos fala ainda para si mesma, sem esforçar-se para ser escutada pelo interlocutor porque uma parte da linguagem da criança permanece egocêntrica. E mesmo quando a linguagem nessa idade é socializada, essa socialização não age inicialmente senão sobre os produtos estáticos do pensamento, ou seja, as crianças evitam empregar, quando falam de si mesmas, as relações causais e as relações lógicas. "A observação mostra, com efeito, que, até os 7 anos, a criança não dá espontaneamente explicações ou demonstrações aos seus semelhantes, mesmo quando as concebe para si própria, e isso porque sua linguagem é ainda impregnada de egocentrismo" (PIAGET, 1973, p. 183).

Assim, o egocentrismo parece ser considerável até por volta de 6-7 anos, idade em que os hábitos do

pensamento socializado começam a tornar-se precisos, ocorrendo uma diminuição e não um desaparecimento instantâneo do egocentrismo, fato que tem como conseqüência permanecer cristalizado o egocentrismo na parte mais abstrata, precisamente no plano do pensamento verbal. Piaget (1973, p. 212) afirma que até os sete anos e meio "as conseqüências do egocentrismo, em particular o sincretismo, marcarão todo o pensamento da criança, quer seja puramente verbal (inteligência verbal), quer verse sobre sua observação direta (inteligência de percepção)". Tais características egocêntricas são mais acentuadas entre 6 e 7 anos, observadas na ausência de ordem na narração e no fato de as relações causais serem raramente expressas, sendo, em geral, marcadas por uma simples justaposição dos termos a ligar. Na observação piagetiana, "a narração das crianças dá realce aos próprios acontecimentos e não às ligações de tempo (ordem) ou causa que os unem. Esses fatores são, de resto, provavelmente relacionados com o egocentrismo, a despeito de ocorrer em graus diferentes" (PIAGET, 1973, p. 189-190).

Dessa forma, concordando com esse ponto de vista, existe uma diferença entre as crianças de aproximadamente 6 a 7 anos e as de 7 a 8 anos de idade, no que se refere ao esforço de objetividade.

> Essa distinção entre nossos dois grupos de crianças é capital. Prova que o esforço para comunicar objetivamente seu pensamento, para compreender outrem, não surge nas crianças antes dos 7 ou $7^{1/2}$ anos, aproximadamente. Parece que não é fato de os pequenos se entregarem à fabulação que os impediu de se compreenderem no curso das nossas experiências (nos casos em que eles não fabulavam, observamos os mesmos fenômenos de incompreensão), mas justamente o inverso: é o fato de permanecer egocêntrica, e de não experimentar a necessidade de comunicar nem de compreender, que permite, à criança, fabular segundo sua fantasia e que explica a sua pouca preocupação com a objetividade das narrativas (PIAGET, 1973, p. 209).
>
> [...] Tais caracteres do estilo egocêntrico são mais acentuados entre 6 e 7 anos, e este fato prova bem que não se trata de hábitos escolares. Entre 6 e 7 anos as crianças estão ainda, com efeito, nas classes chamadas *infantis,* que são muito menos impregnadas de verbalismo do que as seguintes (PIAGET, 1973 p. 187-188).

Na linguagem das crianças, aproximadamente aos sete anos, do ponto de vista das relações interindividuais, as discussões tornam-se possíveis, porque não confundem mais seus próprios pontos de vista com o do seu interlocutor, dissociando-os mesmo para coordená-los, na medida em que procuram justificações ou provas para a afirmação própria. Nessa fase infantil é que "A linguagem 'egocêntrica' desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica" (PIAGET, 1997, p. 41).

Nos estudos piagetianos sobre a linguagem e as operações "concretas" da lógica, a criança em torno de 7-8 anos apresenta sistemas de operações lógicas que ainda não se referem às proposições como tais, mas se referem aos objetos, suas classes e suas relações, organização que ocorre pela manipulação real ou imaginária dos objetos (operações concretas), e, nesse contexto, a linguagem amplia indefinidamente o poder das operações concretas, conferindo-lhes uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela (PIAGET, 1997).

> Aos 7-8 anos, em média (mas, repetimos estas idades médias dependem dos meios sociais e escolares), a criança chega, depois de interessantes fases de transição, cujos detalhes não poderíamos abordar aqui, à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias que chamaremos "concretas". Este caráter "concreto", por oposição ao formal, é particularmente instrutivo para a psicologia das operações lógicas em geral. Significa que neste nível, que é o dos primórdios de uma lógica propriamente dita, as operações ainda não repousam sobre proposições de enunciados verbais, mas sobre os próprios objetos que elas se limitam a classificar, a seriar, a colocar em correspondência etc. Em outras palavras, a operação nascente ainda está ligada à ação sobre os objetos e à manipulação efetiva ou simplesmente mentalizada. Contudo, por estarem próximas da ação, estas "operações concretas" já se organizam em estruturas reversíveis (PIAGET, 1997, p. 105-106).
>
> [...] Mas, se é compreensível que as operações concretas de classes e de relações têm suas origens nas ações de reunir e dissociar responder-se-á que as operações proposicionais (isto é, aquelas que caracterizam a "lógica das proposições" no sentido da lógica contemporânea) constituem, por outro lado, produto autêntico da própria linguagem. [...] Certamente, não negaremos o importante papel que a linguagem desempenha

> na formação de tais operações (PIAGET, 1997, p. 82).

Nesse sentido é que a linguagem, embora não única, é condição necessária para a construção das operações lógicas. É necessária porque, sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sempre individuais e ignorariam, conseqüentemente, o diálogo que resulta da troca interindividual e da cooperação (PIAGET, 1997).

A criança fala, pois, fazendo-se ouvir pelo seu interlocutor e agindo sobre ele, e, nesse caso, a função da linguagem não é mais induzir à ação aquele que fala, e sim comunicar o pensamento ao outro, suscitando uma colaboração ou simplesmente diálogo. Há diálogo quando o interlocutor responde a uma proposição. Assim, "os diálogos das crianças mereceriam um estudo especial, bem minucioso, pois é provavelmente aos hábitos da discussão [...] que são devidas a tomada de consciência das regras lógicas e a forma dos raciocínios dedutivos" (PIAGET, 1973, p. 47).

Ao aprender a falar a criança também aprende a pensar, na medida em que cada palavra é a revelação das experiências e valores de sua cultura. A perspectiva dialógica no pensamento de Bakhtin (2002), cujo método de análise é a dialética, é fundamentada na concepção de diálogo como sendo elemento constitutivo da linguagem, estabelecido através da interação verbal entre os sujeitos. A concepção dialógica contém caráter social da produção de idéias e textos. O próprio humano não existe isolado, sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio – a não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro, produtos dessa relação recíproca entre falante/ouvinte - emissor/receptor.

No estudo sócio-histórico e cultural, Vygotsky (2000), através do materialismo histórico dialético - caminho que o levou à idéia revolucionária de que a consciência humana é determinada historicamente, coloca como centro de suas preocupações as questões da linguagem, não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto psicológico, partindo do pressuposto de que, apesar de raízes diferentes, pensamento e linguagem são dois processos que não podem ser considerados independentes. No significado da palavra, o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Nesse contexto, na visão do referido autor, a linguagem é concebida como um meio de interação social entre os homens na medida em que é próprio da linguagem seu caráter interativo, social, comunicativo e interlocutivo no sentido de que o par locutor-ouvinte constitui a condição necessária da linguagem.

> Wallon (1968), ao buscar compreender a dinâmica entre pensamento e linguagem à luz do materialismo histórico e dialético, enfatiza que o pensamento que se estrutura por meio da linguagem, isto é, da fala, das palavras, necessita da interação com a linguagem para que se realizem diferenciações em vários planos cognitivos e afetivos. A linguagem, que também exerce um impacto sobre o desenvolvimento do pensamento, vai se refletir na atividade global da criança. A linguagem, ora instrumento, ora determinante do fluxo ideativo, mantém com o pensamento relação de reciprocidade. A relação recíproca entre pensamento e linguagem é de tal forma que, se há um atraso num ou noutro, a sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio.

Interação verbal e relação dialógica em sala de aula

Antes de qualquer consideração específica sobre a interação verbal em sala de aula, é necessário, segundo Geraldi (2003, p. 41), analisar três concepções de linguagem e os seus fundamentos básicos: a primeira postula que *a linguagem é a expressão do pensamento.* Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais que focam a relação pensamento e linguagem; a segunda, *a linguagem é instrumento de comunicação,* está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem; a terceira, *a linguagem é uma forma de* interação, considera a linguagem mais do que a possibilidade de transmissão de informações de um emissor a um receptor, pois é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

O nosso estudo sobre linguagem como forma de comunicação e interação humana fundamenta-se nas

concepções apresentadas, uma vez que é na articulação dos pontos de vista, no diálogo, que a re-ligação dos saberes abre a possibilidade de ampliar o conhecimento e contribuir para uma reflexão enriquecedora. "O que quer dizer que o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas*"* (MORIN, 2001, p. 562). Essa compreensão de um *pensamento complexo* se torna possível, a partir do momento em que temos um certo grau de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos. "A possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade [...] que sacrifique a visão das coisas particulares, mas para uma compreensão maior do fenômeno analisado" (MORIN, 2001, p. 491). Assim, é na relação permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo às partes que superamos a limitação compartimentada do conhecimento.

A concepção de diálogo se abre à comunicação de sentidos, isto é, a uma linguagem que não fragmenta, que não impede de conhecer a riqueza que contém a diversidade de pontos de vista, a pluralidade de sentidos, o confronto e o debate de idéias. Articular e re-ligar os saberes pode ser tão rico como gerador de conhecimento, quanto necessário nos tempos atuais.

Com esse propósito tentamos analisar a linguagem, inicialmente, situando-a na interação verbal como centro organizador da atividade mental, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico: toda a enunciação é um diálogo e faz parte de um processo, que é, ao mesmo tempo, interativo e dialógico, comunicativo e expressivo, enunciativo e criativo. Começamos com a função central da linguagem que, na concepção de Bakhtin (2002), não é unicamente a expressão, mas a comunicação dialógica. Dialógica no sentido de que o diálogo contém, no significado amplo do seu termo, uma das formas mais importantes da interação verbal, compreendida não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. A interação verbal é a categoria fundamental na concepção bakhtiniana e o dialogismo é o conceito que permeia essa concepção como princípio constitutivo da linguagem, ou seja, considera que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

A adoção de uma perspectiva dialógica, nesse contexto, é articulada a uma visão epistemológica social e interativa segundo a qual a linguagem e ação humanas ocorrem no ambiente sócio-histórico e cultural. A interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações, significa que é no acontecimento da enunciação que a palavra se torna concreta, pois a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Todo o enunciado é um diálogo, o elo de uma cadeia – cada palavra expressa o "um" em relação com o "outro", e somente dentro dessa cadeia é que o "um" e o "outro" podem ser compreendidos. Daí, porque Geraldi (2003), analisando essa concepção, entende que, entre os interlocutores, há compromissos que se criam por meio das falas e das condições que são preenchidas por um falante, para falar de uma certa forma, em determinada situação concreta de interação. Nessa ótica, é muito importante considerar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, situados num determinado contexto social e cultural.

Do ponto de vista de Bakhtin (2002), a referência inevitável a um outro, e à multiplicidade de vozes – perspectiva possível na interlocução, é um elemento definidor de caráter dialógico criado pelo ambiente social, histórico e cultural. Nesse caráter dialógico, o mundo é ebulição, vida, interação entre seres – diálogo e realidades são polifônicos. A verdade não está no interior de uma pessoa, mas no processo de interações dialógicas. Estas interações, que estão relacionadas ao sujeito, constituído social e ideologicamente pelo discurso heterogênico e polifônico, interage no diálogo da vida. Este diálogo, que é o encontro da palavra com a vida, é mais do que as relações sintagmáticas do enunciado, pois está envolvido do afetivo, ético, revelado pela entoação (inflexão, modulação) da voz, que traz a marca individual sem perder sua dimensão social. A entoação é o elo da palavra com a vida, do verbal com o não-verbal, do dito com o não dito,

da palavra com o contexto extraverbal. A entoação pode, inclusive, assumir um sentido independente da composição semântica da fala, assumir um valor apreciativo, uma vez que as palavras, como unidades lingüísticas, não são portadoras de afetividade (emoção e expressão), características gestadas no uso ativo da palavra através do seu enunciado. Todos esses aspectos enfatizados na linguagem bakhtiniana fazem parte de um processo ativo e criativo que favorece a compreensão. Compreensão que é implícita à sua concepção de diálogo. A compreensão, nesse contexto, é um diálogo que implica opor à palavra do locutor uma contrapalavra – um repertório de palavras correspondentes constitui a réplica. Quanto mais pródigo esse repertório de palavras, mais profunda e real será a compreensão e maior também a possibilidade de torná-la em processo criativo. Isto equivale dizer, quanto mais falo e expresso minhas idéias, melhor as formulo no pensamento – processo de aprimoramento. Em compreendendo o enunciado do seu interlocutor, o ouvinte continua a criação do interlocutor, recriando e enriquecendo o já dito, como também estimulando a imaginação indispensável ao processo criativo.

Na compreensão imediata dos interlocutores, o discurso ressurge, recria-se, reformula-se em novos enunciados, gerando mudanças de significações, transformações da cultura, da história, da consciência e ideologias de uma sociedade.

Como a atividade mental do sujeito, bem como sua expressão exterior ocorre a partir do território social, todo o enunciado é socialmente dirigido e reflete a ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano, através de um repertório de formas de discursos, espelha e retrata seu cotidiano permitindo um reconstruir mútuo.

No sentido enfatizado por Bakhtin (2002), não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor, porque é o próprio mundo com o qual se relaciona que torna determinado e concreto para ele. O mundo que se revela ao ser humano se dá pelos discursos que ele assimila, formando seu próprio repertório de vida. Pelo fato de ser determinado socialmente não podemos inferir que o homem seja meramente reprodutivo, uma vez que influenciado pelo meio se volta sobre ele para transformá-lo num processo dinâmico de criação e recriação do mundo.

A idéia revolucionária de que a consciência humana é determinada historicamente é o núcleo mobilizador do pensamento de Vygotsky (1998), psicólogo russo que tentou superar, dentro do materialismo histórico dialético, o conflito entre as concepções idealista e mecanicista, apresentando definições sobre a inter-relação *pensamento e linguagem* – chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Partindo do pressuposto de que pensamento e linguagem têm raízes diferentes, constatou que o pensamento e a palavra não são processos interdependentes, apesar de não serem ligados por um elo primário. "Descobrimos que o início do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não revela nenhuma relação de dependência definida entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra" (VYGOTSKY, 2000, p. 395). Nos estudos de Vygotsky, o significado da palavra ocupa um lugar central na relação entre pensamento e linguagem. Para a palavra, o significado é um componente básico, pois, sem ele, a palavra seria um som vazio, e como o significado já é em si uma generalização, ele é um ato de pensamento.

> A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. È a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la com um fenômeno do discurso (VYGOTSKY, 2000, p. 398).

É no significado da palavra que se dá o encontro entre pensamento e linguagem, sendo, então, tanto um fenômeno da linguagem, quanto do pensamento. Se o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, então é nele que está a unidade do pensamento verbal. E, assim, pode esse autor concluir que a unidade do pensamento verbal está no significado das palavras, como também é no significado que ocorre o encontro entre as duas funções básicas da linguagem. "O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento" (VYGOTSKY, 1998, p. 150).

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo da estrutura do pensamento, ou seja, não serve como expressão de um pensamento acabado. "A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra" (VYGOTSKY, 2000, p. 412).

A realização do pensamento na palavra tem um aspecto que deve ser considerado nos estudos vygotskyanos, que é a relação entre intelecto e afeto. O pensamento não pode estar dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. O pensamento dissociado da afetividade, do seu valor apreciativo, emocional, é um pensamento sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa. Essa análise demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o cognitivo se unem (VYGOTSKY, 1998).

Um aspecto na natureza da palavra, cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal em toda a sua plenitude, é estudado por Vygotsky (2000) em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência. Na consciência, a palavra é precisamente a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY*,* 2000, p. 486).

Estudar o *pensamento e a linguagem* da criança em seu desenvolvimento, à luz da teoria psicogenética de Henri Wallon, é buscar compreender a dinâmica desses dois processos mentais e reconhecer a relação de reciprocidade que existe entre eles. "WALLON enfatiza o pensamento que se estrutura por meio da linguagem, isto é, da fala, das palavras; ele vai mostrar como este pensamento de fato necessita da interação com a linguagem para que se realizem diferenciações em vários planos" (GALVÃO, 1999, p. 6);

A *linguagem,* como instrumento e suporte indispensável aos progressos do *pensamento*, é a própria expressão do pensar, ao mesmo tempo que age como estrutura do mesmo. A linguagem, que também exerce um impacto sobre o desenvolvimento do pensamento, vai se refletir na atividade global da criança. Assim, os estudos wallonianos reforçam o fato de que a linguagem pode ser ora instrumento, ora determinante do fluxo ideativo. Nesse sentido, "a linguagem, ela não é, verdade se diga**,** a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos. Se há por vezes um atraso num ou noutro, a sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio" (WALLON, 1968, p. 186).

A relação de reciprocidade entre *pensamento e linguagem* nessa expressão de Wallon é verificada de tal forma que, embora exista entre ambos um espaço de desencontro, nem por isso a importância das manifestações verbais poderá ser desprezada, pois a linguagem é percebida não apenas como uma manifestação do pensamento, mas também estruturante dele. O material a partir do qual o referido autor construiu a sua teoria sobre *pensamento e linguagem* provém de centenas de diálogos que estabeleceu com crianças de cinco a nove anos, procurando demonstrar qual a característica predominante do pensamento infantil.

> O único modo de pôr à prova as capacidades de pensamento da criança é de questioná-la, de forma a obter explicações dela. Contudo, não deve correr o risco de colocá-la numa atitude artificial, onde os resultados seriam pouco probatórios. A explicação não é algo simples... Quanto às crianças interrogadas, as duas idades extremas são 5 anos e meio e 9 anos. Abaixo dessa idade, todo interrogatório deste tipo revelou-se impraticável. A criança é incapaz de seguir uma conversa. De maneira alternada, ela repete pura e simplesmente os termos da pergunta, ou, então, fala, repentinamente, de qualquer outra coisa. Acima de nove anos, a bagagem de conhecimentos escolares é uma outra rotina que dispensa a criança, com muita freqüência, do esforço solicitado" (WALLON, 1989, p. XI-XII).

Nessa expressão, o referido autor justifica sua preferência por esse período,5 a 9 anos, pela dificuldade de manter seguidamente uma conversa com crianças de menos de cinco anos, como também reconheceu que a partir dos nove anos haverá dificuldade, na medida em que a informação escolar possa obscurecer os mecanismos mais espontâneos. Nas entrevistas infantis, tentava levar o pensamento aos seus limites para que, diante da dificuldade, ele pudesse observar as contradições e mecanismos do próprio pensar. Os seus estudos, tendo como base as falas resultantes dessas entrevistas, realizadas com diversas crianças, buscam entender tanto as peculiaridades e funcionamento dos seus pensamentos, bem como suas insuficiências diante do conhecimento objetivo.

Na análise realizada por Dantas (1990) sobre as concepções wallonianas relacionadas ao *pensamento e linguagem*, contidas no livro **As Origens do Pensamento da Criança***,* a autora reforça a idéia de que o exame da utilização do instrumento verbal pela criança é um dos recursos mais poderosos para a penetração em seu psiquismo. De início o gesto precede a palavra e depois é acompanhada por ela, fato que revela a persistente preponderância do aparelho motor sobre o aparelho conceptual. No final do segundo ano de vida, a fala e as condutas representativas são inegáveis, confirmando uma nova forma de relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo imediato. Esta função é frágil no início; apóia-se ainda muito nos gestos que a transportam, projeta-se em atos, e é por isso que Wallon a chama de projetiva. Com a função simbólica e a linguagem, inaugurar-se-á o pensamento discursivo que mantém com aquela uma relação de construção recíproca. O pensamento discursivo é, pois, ***sincrético*** em sua origem. Nesse sentido, afirma DANTAS (1990, p. 44):

> No início, longe de conduzir a escolha da palavra, o pensamento é, pelo contrário, conduzido por ela em seus níveis mais primitivos: a musicalidade das assonâncias e rimas, os automatismos da língua. A palavra carrega a idéia, como o gesto carrega a intenção [...] A linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo, estruturam-se reciprocamente: produto da razão humana é razão constituída, conclusão inevitável que resulta de vê-la em perspectiva histórica.

A investigação de Wallon (1989) sobre as origens do pensamento da criança identifica o *sincretismo* como a principal característica do pensamento infantil, marcado pelo caráter confuso, faculdade esta de misturar tudo a tudo, uma maneira globalizadora de compreender o mundo. Essa globalidade, presente em vários aspectos da atividade mental, explica a fantasia, contradição, tautologia e elisão, fenômenos típicos do pensamento sincrético cuidadosamente analisado, revelando para Wallon que o pensamento está se estruturando como função, muito mais do que explicando a realidade.

Esses fenômenos são também considerados manifestações do estado descontínuo e intermitente do pensamento que, por sua vez, resultam da imaturação dos nexos cerebrais que sustentam o processo ideativo. Isto demonstra o modo como Wallon encara o psiquismo da pessoa dentro do seu projeto, no qual a criança é vista como pessoa abrangente, completa, global, procurando sempre ressaltar tanto a interação entre o orgânico, cognitivo e social como entre o indivíduo e o meio. Assim, os aspectos biopsíquicos e sociais, sempre presentes na sua teoria, reforçam a idéia integradora, ou seja, os vínculos entre cada um desses domínios e as implicações nos diferentes momentos da evolução do *pensamento e linguagem.*

Entendemos esse seu natural interesse em procurar a infra-estrutura orgânica das funções psíquicas, tanto devido à sua formação da psicologia à medicina, bem como à sua opção em buscar no materialismo histórico - no marxismo - a sua epistemologia. Segundo Galvão (1999), Wallon mostra que tanto relações entre características orgânicas e aquelas adquiridas socialmente quanto as relações entre a pessoa e seu grupo, estas duas dimensões não excluem uma a outra, mas que estão sempre em interação constituindo o sujeito. Isto significa que os processos do *pensamento e linguagem*, embora estejam ligados à existência e à maturação de centros cerebrais, sem os quais não poderiam ocorrer, só se realizam, no entanto, em razão de sua dependência às estimulações exteriores, que é múltipla, complexa, diversa e que põe em jogo não somente os fatores ambientais, mas as reações a eles, as quais podem ser particulares de cada criança.

Portanto, é dentro desse contexto biopsíquico-social, sugerido por Wallon, que tentamos entender o desenvolvimento do *pensamento e linguagem* na criança. Ao analisar a teoria psicogenética walloniana, Werebe e Nadel-Brulfert (1986) enfatizam que a linguagem revela com clareza os graus pelos quais a criança passa. No início, a linguagem infantil apresenta-se como uma espécie de confusão entre seu ponto de vista e o do *outro,* depois essa linguagem evoluindo, já é observada a participação mútua dos dois (da criança e do *outro),* para, finalmente, ocorrer a linguagem como expressão exclusiva do próprio ponto de vista da criança. Isto explica as primeiras frases que são simples palavras, cuja significação é ambivalente ou, mesmo polivalente, pois elas podem, dependendo do caso, servir para se referir tanto a *outrem*, ou mesmo a qualquer objeto, quanto a si própria.

Os autores há pouco referidos apresentam a seguinte indagação e a partir dela refletem sobre o momento inicial da linguagem na criança.

> Mas será que o estado da linguagem, em seu início, poderia por si só explicar a polivalência de seu emprego? Sem flexões e sem partículas

> de ligação, reduzida ainda a esse agramatismo extremo, no qual uma só palavra indeclinável deve exprimir toda uma frase, a linguagem opõe sua uniformidade às intenções por ventura existentes no pensamento da criança. Mas em sua própria ação distingue mal suas intenções e seus objetos, os efeitos e as causas, sua sensibilidade própria e a do outro, o agente e o paciente, o que é centrífugo e o que é centrípeto. É como se sua pessoa se expandisse em todas as imagens provocadas pela ação. Longe de criar-lhe embaraços, de colocá-la em dúvida ou incerteza, a ambivalência de sua linguagem convém à dinâmica de seu pensamento, que a leva, com freqüência, a mudar instantaneamente de papel em sua própria ação, sem mesmo se aperceber disso. Aos jogos alternativos correspondem os diálogos que ela mantém consigo própria; ambos são um sinal da época em que a criança descobre, nas situações que vivência, a dualidade das atitudes complementares ou antagônicas (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 47).

A dinâmica inicial do *pensamento e linguagem* infantil assim caracterizada pelos autores revela contradições, contra-senso, mitos, fantasias, que inserem alterações nos relatos da criança, os quais justificam a insuficiência para a compreensão objetiva da realidade. No pensamento infantil misturam-se, portanto, o plano do mito, o da experiência e o da informação empírica, assim como o das coisas e o das causas. A confusão dos aspectos subjetivos e objetivos transfere-se, naturalmente, para o que traduz as suas relações: a representação e as palavras que a exprimem. Entre linguagem e objeto, a adaptação é lenta e gradual e exige muitas tentativas para que a criança consiga penetrar o seu sentido, reconhecer as suas partes e ajustar cada uma ao seu significado próprio. *"*É o simples efeito da indiferenciação que persiste entre os planos mentais e motores da ação, entre o ego e o mundo exterior [...] Esta indiferenciação inicial entre o ego e o outro provoca também uma insuficiente distinção entre os outros*"* (WALLON, 1968, p. 196).

Assim, na psicogenética walloniana, não se trata de uma questão nem de egocentrismo e nem de exocentrismo, mas de um efeito dessa indiferenciação a que se estabelece entre o ego e o mundo exterior. É pela interação entre o sujeito, o meio social e o físico, e, também, pela própria interação do sujeito com ele próprio, que vai ocorrendo a progressiva diferenciação da pessoa. Daí, a importância da interação da criança com os elementos da cultura no sentido progressivo do *seu pensamento e linguagem.*

Dantas (1990) ressalta que a primeira e original descoberta feita por Wallon nas suas investigações é a referência feita à natureza binária do pensamento primitivo da criança. Na dinâmica própria aos pares, os termos se associam independentemente de sua significação objetiva. A criança, por exemplo: ora associa uma idéia a outra, mais pela sonoridade das palavras do que por uma coerência de sentido entre as idéias ou delas com o contexto da frase; ora por pares de idéias, em que uma puxa a outra de maneira quase automática, porque a contém; ora aparece a oposição, e esta é a relação binária mais freqüente no pensamento infantil.

> O que é a chuva? A chuva é vento. O que é chama? É fumaça [...] O que é possível constatar desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares [...] O par é anterior ao elemento isolado. Todo termo identificável pelo pensamento, pensável, exige um termo complementar, com relação ao qual ele seja diferenciado e ao qual possa ser oposto (WALLON, 1989, p. 30-33-37).

Quando os pares se articulam, os processos mentais infantis se processam buscando conciliar as informações de diferentes procedências: da experiência pessoal, da própria estrutura da linguagem, da tradição cultural fornecida pelo ambiente imediato, e tudo isto implica, na verdade, numa tarefa muito complexa. Tarefa de coordenar conhecimento de fontes diversas, e estas, por sua vez, com suas contradições que lhes são próprias, reconhecidamente, não poderiam constituir um processo rápido.

Desse modo, no ponto de partida do *pensamento e linguagem* infantil, encontra-se o *pensamento sincrético*, em que o subjetivo, na sua forma ativa e passiva, se mistura com o objetivo. No outro ponto, intensifica-se a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento, quando consolida a função categorial, ocorrendo o progresso da causalidade na criança e o surgimento do *pensamento categorial*. O ponto inicial marca o instante em que a função torna-se possível através de estruturas subjacentes no curso da evolução mental - caráter potencial que se une à representação categorial.

A redução do sincretismo se dá entre os cinco e nove anos, permitindo o aparecimento de uma forma mais diferenciada de pensamento que favorece a objetivação do real, a qual corresponde, em última instância, a diferenciação *eu-outro* no plano do conhecimento.

> Objetivar o real é pensá-lo em potencial, ou sob a forma categorial, ou seja, em sua diversidade eventual, o que tem o duplo efeito de tornar possíveis o controle das coisas e o ajuste gradual do pensamento à realidade delas. Sem esse poder, que o pensamento tem de considerá-las, através do que elas efetivamente são, como um caso ou como um resultado que possuem seu lugar em séries virtuais, a apreensão intelectual delas não ultrapassaria o simples empirismo (WALLON, 1989, p. 519).

Esse caráter potencial que se une à *representação categorial* marca já a idade escolar, período de sete a doze ou catorze anos, em que o interesse vai se transferir do eu para as coisas. A passagem em que a objetividade substitui o sincretismo será, porém, lenta e difícil. A superação do sincretismo vai se dando, na medida em que as coisas e a pessoa, vão, pouco e pouco, deixando de ser os fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente à intuição. A formação de categorias reflete as mais diversas classificações, seriações e relações. A função categorial supõe a separação entre qualidade e coisa, permite a análise e síntese, a generalização, a comparação, como também a diferenciação dos objetos entre si e das tarefas essenciais do conhecimento. Todos esses processos reforçam a idéia de que a evolução do *pensamento e linguagem* tem como condição decisiva o aumento da capacidade de discriminação conceitual, que por sua vez exige espaços cerebrais que só se permeabilizarão com a maturação necessária.

Na proposta walloniana, portanto, *pensamento e linguagem* inauguram uma série de estudos sobre a lógica da criança, pois as transposições correspondentes da atividade mental do concreto para o abstrato, do empírico para o virtual exigem das funções simbólicas e intelectuais um refinamento não somente das subestruturas orgânicas, como também uma valorização da interação com os elementos da cultura. O pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais contribuem para a realização das diferenciações que devem ser realizadas pela própria pessoa.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados, consideramos que *dialogismo* é vital para a compreensão das idéias de Bakhtin referentes à linguagem como constitutiva da experiência humana, e do seu papel ativo no pensamento e no conhecimento. Do ponto de vista comunicacional, a importância desse conceito reside, inclusive, no fato de ratificar o conceito de comunicação como interação verbal e não-verbal e não como apenas transmissão de informação. A complexidade desse conceito também se verifica por implicar outros: interação verbal, entoação, apreciação, ideologia do cotidiano, autoria e polifonia. Esses termos parecem designar um mesmo fenômeno com pequenas variações entre si. São estas especificidades que vão estabelecer as diferenças entre eles, aproximando-os ou distanciando-os em graus diferenciados. O mais importante é que todos eles rompem com o discurso monológico. O ser social nasce com o exercício de sua linguagem.

O ponto de vista bakhtiniano destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. A palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. A palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios ideológicos que a tecem.

Os estudos vygotskynianos nos mostram que o mundo nos é apresentado através da palavra. Escutar as palavras é dar sentido ao mundo que nos cerca. A palavra dá significado porque ela o contém. Sem significado a palavra é um som vazio, não faz parte da fala humana. O significado é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto ao do pensamento.

O pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir. A relação entre pensamento e linguagem é um processo, um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente nas inter-relações sociais.

Vygotsky considera a linguagem um dos instrumentos básicos inventados pelo homem, que tem

duas funções fundamentais: a de intercâmbio social - é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem - e de pensamento generalizante - é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e significados das palavras. Desta forma, os sistemas de signos produzidos culturalmente não só interferem na realidade, mas também na consciência do indivíduo sobre esta.

Wallon destaca o pensamento discursivo, que é o pensamento expresso pela fala e organizado pela linguagem. O desenvolvimento da função simbólica e da linguagem é marco fundamental do estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano. O pensamento precisa do auxílio de gestos para se exteriorizar. O ato mental "projeta-se" em atos motores e predominam as relações cognitivas com o meio.

A característica predominante do pensamento infantil é o *sincretismo*, ainda insuficiente para a compreensão objetiva da realidade, mas importante para o movimento de diferenciação e categorização. O estágio do pensamento *categorial* que se inicia por volta dos seis anos marca importantes avanços no plano da inteligência, graças à consolidação da função simbólica.

A orientação walloniana, que é construtivista, põe em evidência a importância do conhecimento das necessidades primordiais da criança e das mudanças de objeto de seu comportamento em idades e situações diferentes.

Os estudos de Piaget, Bakhtin, Vygotsky e Wallon, portanto, representam uma importante contribuição na sala de aula como espaço de interação verbal, em que alunos e professor, e alunos entre si confrontam-se com saberes e conhecimento. A contínua troca verbal do dia letivo apresenta inúmeras oportunidades de falar, ouvir, ler e escrever, que se tornam a base para as interações sociais, bem como para o desenvolvimento dos processos cognitivos e sócio-afetivos. A leitura e a escrita são extensões naturais do desenvolvimento lingüístico. O falar como o ouvir, ler e escrever são processos de linguagem que podem ser de melhor forma adquiridos quando as atividades enfatizam suas inter-relações.

A linguagem e seu aprendizado são atividades sociais que acontecem de forma mais plena em situações que encorajem a discussão e a troca de idéias. São os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem.

Embora as atividades em sala de aula sejam consideradas atos de interação, os estudos apontam para a necessidade de o professor refletir sobre sua prática pedagógica, no sentido de permitir aos alunos mais troca de experiências e de idéias, possibilitando a construção de sentidos e de significados que devem ser construídos na compreensão responsiva da interação verbal e dialógica.

O pensamento *complexo* foi a via de acesso à re-ligação desses saberes, na medida em que abriu a possibilidade, neste trabalho, do diálogo entre os vários pontos de vista, do reconhecimento da pluralidade de sentidos que ampliaram e enriqueceram as nossas discussões sobre interação e diálogo, pensamento-linguagem, sala de aula e ensino-aprendizagem em favor do educando e da sua promoção como ser sujeito sócio-histórico e cultural.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. v. 2.

DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*: uma introdução à psicologia de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALVÃO, Isabel. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Brasília, DF, p. 3-7, dez. 1999.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1973.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *O desenvolvimento psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: DIFEL, 1971.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. Tradução de Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja, 1979.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. *Henri Wallon*: psicologia. São Paulo: Ática, 1986.